

Ethnométhodologie et recherche en éducation

Pauline Charest

Volume 20, numéro 4, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031765ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031765ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741–756. <https://doi.org/10.7202/031765ar>

Documents

Ethnométhodologie et recherche en éducation

Pauline Charest
Chargée de cours

Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Selon Cinnamond (1992), l'ethnométhodologie est une «nouvelle posture intellectuelle, une perspective de recherche» (p. 27) pour étudier l'élaboration des phénomènes humains. Depuis quelques décennies, l'ethnométhodologie a inspiré sociologues et anthropologues dans leurs travaux de recherche. En éducation aussi, les chercheurs ont manifesté de l'intérêt pour cette approche méthodologique.

Quéré (1992) et Lapassade (1991) définissent l'ethnométhodologie par l'étude des ethnométhodes, c'est-à-dire les règles de conduite, tout ce qui les constitue et tout ce que les gens utilisent de façon naturelle et implicite dans leur quotidien. On peut affirmer que l'ethnométhodologie est «l'étude des pratiques courantes des membres, vécues dans le quotidien, par l'analyse des rationalisations insérées dans leur agir et leurs discours tant réflexif qu'interprétatif» (Charest, 1993, p. 145).

Le but de ce texte est de faire ressortir la convergence paradigmatique de l'ethnométhodologie et du processus d'apprentissage en vue de proposer une approche originale pour étudier un processus d'apprentissage. Pour ce faire, l'article veut répondre aux questions suivantes. Sous quels angles les ethnométhodologues ont-ils regardé le monde de l'éducation? L'ethnométhodologie peut-elle être utile à l'étude d'un processus d'apprentissage? Si oui, comment le pourrait-elle?

Pour répondre à ces questions d'une part, une brève rétrospective historique permet de tracer la filiation de l'ethnométhodologie, d'identifier certains postulats, de préciser quelques concepts propres à l'ethnométhodologie faisant ressortir le paradigme constructiviste de cette approche. D'autre part, comme des études récentes sur le processus d'apprentissage mettent en lumière la conception constructiviste de l'ethnométhodologie et du processus d'apprentissage, nous avons procédé à une recension des

écrits relatifs aux recherches ethnométhodologiques en éducation. Enfin, nous proposons une méthode de recherche qui puisse rendre l'étude d'un processus d'apprentissage fructueuse et mettant au jour la dimension culturelle des apprenants. En conclusion, nous identifions quelques pistes éventuelles de recherche.

Historique et filiation de l'ethnométhodologie

En retraçant l'origine de l'ethnométhodologie, nous mettons en lumière les théories auxquelles Garfinkel reconnaît une place dans l'approche ethnométhodologique et nous dégagons des postulats inhérents à celle-ci.

Insatisfait de l'approche avec laquelle les sociologues du temps abordent l'étude des comportements humains comme comportements sociaux et culturels, Garfinkel (1967) développe alors une méthodologie mieux adaptée à cet objet de recherche.

Des maîtres ont marqué l'initiateur du mouvement ethnométhodologique. Garfinkel se dit redevable à Parsons¹ (1951) de la théorie de l'action². À Schutz³ (1932, 1962, 1966), il doit la signification du *verstehen*⁴ développant un aspect de l'ethnométhodologie: «la compréhension déjà accomplie dans les activités les plus courantes de la vie ordinaire» (Coulon, 1987, p. 8). De l'école de Chicago où œuvrent Park, Bergess et Thomas⁵, il retient les principes de l'«interactionnisme symbolique»⁶. Le tableau 1 identifie ces trois grandes branches du savoir à partir desquelles Garfinkel va concevoir sa méthodologie de recherche. D'après ce tableau, Parsons dirige la recherche doctorale de Garfinkel et lui lègue la notion de «membre». Les écrits de Schutz sur la phénoménologie marquent Garfinkel. À cette théorie, ce dernier emprunte le concept de «réflexivité» incluse dans l'ethnométhodologie. Enfin, c'est à Chicago, en collaborant avec des ethnolinguistes, que Garfinkel emprunte les termes «pratique» et *accountability* dont il modifie le sens, si on en croit Coulon (1987, p. 25).

Tableau 1

Les liens de Garfinkel avec les théories contribuant à l'ethnométhodologie⁷

Auteurs/École	Liens de Garfinkel et les trois branches du savoir
Parsons (Harvard, É.-U.)	Professeur qui s'inspire de Durkheim, Weber et Pareto (Europe): théorie de l'action; dirige Garfinkel dans ses travaux de thèse; par l'ethnométhodologie, dont Garfinkel est l'initiateur, il se sépare et s'oppose à la conception durkheimienne de l'action.
Schutz (Vienne et N. Y.)	Professeur et conférencier qui s'inspire de Weber et reconnaît l'importance du <i>verstehen</i> . Il a, comme étudiants, Berger et Luckmann. Les écrits de Schutz, Husserl et Gurwitsch initient Garfinkel à la phénoménologie.
École de Chicago	Présence de Sacks: ethnolinguiste à l'école de sociologie; Park, Berger et Thomas y sont des tenants de l'interactionnisme symbolique. Cicourel y établit un réseau de chercheurs auquel collabore Garfinkel.

Par l'ethnométhodologie, Garfinkel (1967) instaure des ruptures entre sa conception du réel et celles des scientifiques qui l'ont influencé. L'ethnométhodologie se détache de la sociologie de Parsons dans la façon d'étudier les agirs sociaux. Les actions sociales ne sont plus considérées comme normatives mais comme des constructions toujours inachevées qui se transforment tout au long de l'interaction en cours utilisant des règles cachées lors de leur construction. Tandis que les phénoménologues étudient l'action sociale comme phénomène dans son contenu, les ethnométhodologues étudient l'action sociale dans son processus de construction et se distancient de l'approche de Schutz. Le réel est le résultat de la construction de l'individu. L'ethnométhodologie, à l'instar de l'interactionnisme symbolique, s'inscrit dans le paradigme constructiviste, puisqu'elle reconnaît que le quotidien est construit. Elle accorde aux membres toute compétence dans l'élaboration de leur quotidien. Toutefois, remarquons qu'elle va plus loin en insérant dans la construction du réel l'évolution du sujet et sa propre construction. C'est par le concept de la réflexivité que nous expliquerons ultérieurement que l'ethnométhodologie ajoute à l'interactionnisme symbolique.

L'ethnométhodologie prend ses racines en anthropologie et en sociologie tout en utilisant des outils de l'ethnographie dans une approche qualitative ou interprétative. Il s'avère nécessaire de connaître certains postulats importants en ethnométhodologie pour en saisir le paradigme d'appartenance.

En effet, d'après Cinnamond, les postulats de l'approche ethnométhodologique touchent à la perception du réel et de l'objet d'étude chez les membres.

L'ethnométhodologie avance quelques postulats concernant le monde de la recherche sur les pratiques des gens qui voient, décrivent et agissent comme si les interactions sociales étaient stables (Knorr-Cetina, 1981). L'organisation sociale est continuellement créée, construite et négociée à travers les interactions des auteurs membres (Cinnamond, 1992, p. 16, traduction libre).

Voici cinq postulats de l'ethnométhodologie tels que Cinnamond (1992) les a identifiés.

Un premier postulat affirme le caractère constructiviste dans l'interaction sociale en cours. «L'ordre social est constamment créé, construit et négocié» (p. 16).

Un deuxième postulat considère que le «membre a accès aux règles cachées et connaît le langage utilisé dans les interactions étudiées» (p. 17). Ce postulat suppose également que le chercheur soit membre de la même société d'une quelconque façon parce qu'en ethnométhodologie, la compétence première pour livrer le réel revient au membre de la société étudiée.

Un troisième postulat concerne le caractère culturel propre à chaque peuple ou à chaque groupe. Au sein de chaque groupe, il y a une «forme culturelle partagée

par ses membres mais qui n'est pas un modèle collectif» (p. 16). «Chaque groupe va accomplir son organisation sociale de façon différente» (p. 16).

Un quatrième postulat concerne la confiance. Cinnamond (1992) affirme que la «confiance est un concept clé» (p. 17) pour l'ethnométhodologue. Par confiance, l'ethnométhodologue entend la certitude avec laquelle les membres anticipent leurs réactions mutuelles au cours du déroulement de l'interaction qui est une conséquence de leur connaissance mutuelle et réciproque. Confiance également que l'ordre social sera maintenu, permettant ainsi à l'interaction en cours de contribuer à sa construction (Garfinkel, 1967).

Le cinquième postulat concerne le contexte de l'interaction pour sa compréhension et son explication. Il s'agit à la fois de l'indexicalité et de la réflexivité incluses dans la réalité et affirmées par les ethnométhodologues. Cinnamond affirme que la nature réflexive et indexicale de l'interaction et du discours permettent d'avoir accès aux propriétés rationnelles.

Les propriétés du raisonnement qui comprennent aussi les processus d'interprétation font ressortir la nature réflexive et indexicale du discours et de l'interaction dans l'organisation du monde social (Cinnamond, 1992, p. 18).

Que doit-on entendre par réflexivité et indexicalité en ethnométhodologie? Qu'est-ce que l'«appropriation descriptible»⁸? Comment les ethnométhodologues définissent-ils les notions de membres et de pratiques?

Définition des concepts importants en ethnométhodologie

Les notions de membre, de pratiques, d'«appropriation descriptible», de réflexivité et d'indexicalité sont des concepts importants de l'ethnométhodologie.

Le membre – En ethnométhodologie, d'après Coulon (1987), la notion de membre renvoie à la «maîtrise du langage naturel» (p. 43); elle implique la compétence due à la familiarité avec la société d'appartenance (Garfinkel, 1967). La vie quotidienne est le lieu où le membre exerce son savoir-faire par des pratiques. Qu'entend-on par pratiques en ethnométhodologie?

Les pratiques – Les procédures, les méthodes et les activités sont ce que Garfinkel (1967) et, à sa suite, Quéré (1992), Flynn (1991), Coulon (1987) et Lecerf (1985) appellent les ethnométhodes. Ces dernières, les ethnométhodes, sont l'objet d'étude de l'ethnométhodologie (Lecerf, 1985; Garfinkel, 1967) et constituent les pratiques courantes des membres. Le terme *accounts* est traduit par l'expression «comptes rendus». Ceux-ci constituent une large part de l'interaction sociale et, par le fait même, des pratiques.

L'«appropriation descriptible» – Une recension des publications récentes en français (Cicourel, 1979; Lecerf, 1985; Coulon, 1987; Trottier, 1987; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990; Huot, 1991; Lapassade, 1991; Lefrançois, 1991; Mucchielli, 1991; Quéré, 1992) permet de constater que les auteurs n'ont pas traduit le terme *accountability*. Garfinkel (1967) relie *accountability* à deux notions: responsabilité et visibilité. La notion de responsabilité personnelle des membres se traduit dans leur manière de s'approprier les pratiques sociales quotidiennes dans leur vécu en contexte et de les utiliser. La notion de visibilité se traduit par la réalité sociale devenue analysable et observable dans l'interaction et le discours du membre, la rendant par le fait même descriptible. Pour ces raisons, nous proposons de traduire le terme *accountability* par l'expression «appropriation descriptible».

La réflexivité – Inhérente à l'agir et au discours des membres, la réflexivité est, selon les ethnométhodologues, la base des pratiques quotidiennes (Garfinkel, 1967; Cicourel, 1979; Handel, 1982; Coulon, 1987). La réflexivité, d'après Lecerf (1985) peut être comprise en partie en utilisant l'analogie mathématique où «une relation réflexive renvoie d'un objet à lui-même». L'exemple qu'il utilise est l'égalité en affirmant que «l'égalité est réflexive parce que $a = a$, c'est-à-dire que «a» est renvoyé à lui-même: «a» (p. 192).

La réflexivité contribue à faire exister la réalité tout en étant cette réalité construite socialement. Coulon définit la réflexivité en ces termes:

La réflexivité désigne donc les pratiques qui à la fois décrivent et constituent un cadre social. C'est la propriété des activités qui présupposent en même temps qu'elles rendent observables la même chose. [...] Les descriptions du social deviennent, aussitôt dites, des parties constitutives de ce qu'elles décrivent. [...] La réflexivité désigne l'équivalence entre décrire et produire une interaction, entre la compréhension et l'expression de cette compréhension (Coulon, 1987, p. 37-38).

La relation réflexive, présente dans le quotidien, appelle la nécessité de tenir compte du contexte des pratiques, particulièrement dans le discours des membres. En rappelant que le discours ne peut pas être interprété, ni analysé sans le vécu en contexte, Garfinkel (1967) marque une rupture avec les ethnolinguistes.

L'indexicalité – «L'indexicalité, ce sont toutes les déterminations qui s'attachent à un mot, à une situation. [...] Cela signifie que bien qu'un mot ait une signification transsituationnelle, il a également une signification distincte dans toute situation particulière dans laquelle il est utilisé» (Coulon, 1987, p. 29).

L'usage des pronoms est un exemple concret du caractère indexical du discours. Le pronom en soi est indexical parce que, pour savoir ce qui est désigné par le pronom, il faut retourner au contexte et identifier le substantif que le pronom remplace. Dans l'approche ethnométhodologique, l'indexicalité ne se limite pas à

ce niveau d'interprétation, elle lui donne un sens élargi. L'ethnométhodologie applique l'indexicalité au discours et à l'interaction.

Cette notion d'indexicalité a été transposée par l'ethnométhodologie aux sciences sociales. Elle signifie que toutes les formes symboliques, comme les énoncés, les gestes, les règles, les actions, comportent une «frange d'incomplétude [...] (Coulon, 1987, p. 30).

Il ressort que l'épistémologie des concepts de l'ethnométhodologie se fonde sur l'approche constructiviste de l'interaction sociale où le réel n'est jamais un acquis définitif mais une construction toujours en réorganisation et en transformation.

Processus d'apprentissage

En éducation, un phénomène particulier qui retient notre attention est le processus d'apprentissage tel que le vivent les apprenants. En didactique, d'après Legendre (1993), «un processus est une séquence de phases dans un phénomène d'apprentissage» (p. 1023). L'auteur définit le terme «apprentissage» comme:

un processus d'acquisition ou de changement dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle (Legendre, 1993, p. 67).

Ainsi, la définition que Legendre (1993) donne du processus précise qu'il s'agit d'un «construit» lié à l'environnement actualisé du sujet. Bauersfeld, cité dans Garnier, Bednarz et Ulanovskaya (1991), définit l'apprentissage en ces termes:

L'apprentissage est caractérisé par la reconstruction subjective des signifiants et modèles sociaux à travers la négociation de la signification dans l'interaction sociale (p. 16).

Cette définition souligne que l'apprentissage est caractérisé par l'aspect subjectif de la reconstruction de l'ordre social. En adoptant cette définition, en conclusion de leur ouvrage, les auteurs notent que:

[...] l'apprentissage s'effectue au cœur des processus de groupe. Comment pourrait-il en être autrement quand la classe est un lieu social où les interactions de tous les partenaires sont focalisées sur des savoirs d'origine culturelle (p. 257)?

De ces propos, nous constatons que l'apprentissage se vit dans une interaction sociale. L'interaction suscite une modification chez le sujet qui construit le réel à partir de ce qu'il possède déjà. L'apprentissage est donc un processus qui repose sur la conception constructiviste de la réalité incluse dans un monde social.

Par ailleurs, nous avons constaté antérieurement que l'ethnométhodologie avance également une conception constructiviste de la réalité. Force nous est donc de constater que se dégage une convergence paradigmatique entre la conception de la réalité tant de la part des ethnométhodologues que de celles des auteurs récents qui parlent du processus d'apprentissage. Il pourrait donc se révéler intéressant et fructueux d'aborder l'étude d'un processus d'apprentissage au moyen de l'ethnométhodologie. Y a-t-il déjà eu des tentatives en ce sens de la part des chercheurs?

Ethnométhodologie et recherche en éducation

Une consultation des banques informatisées internationales nous a permis de repérer les études faites en sciences de l'éducation par des ethnométhodologues. En éducation, un certain nombre d'études ethnométhodologiques (201) ont été réalisées durant les dernières décennies.

Dans le tableau 2, nous relevons que la banque FRANCIS contient 29 études seulement qui ont utilisé l'ethnométhodologie en éducation; la banque «Sociological abstracts», 53 études ethnométhodologiques en éducation. Comme la banque ERIC est spécialisée pour l'éducation, elle compte 45 études ethnométhodologiques concernant l'éducation. Dans la banque «Dissertation abstracts», 74 études ont été retracées concernant le monde de l'éducation vu avec l'approche ethnométhodologique. Mais il faut encore se demander sous quels angles les ethnométhodologues ont regardé le monde de l'éducation. Pour ce faire, nous avons utilisé deux stratégies de recension d'écrits.

Tableau 2
Consultation informatisée reliant ethnométhodologie et éducation

Nom des banques de données	Éducation ou sociologie de l'éducation	Ethnométhodologie	Éducation et ethnométhodologie
FRANCIS	26 505	231	29
Sociological abstracts	éducation	31 679	1 021
	sociologie de l'éducation	145	(150 publications depuis 1980)
	apprentissage	4 804	+
	enseignement	5 828	+
Total : 68/53 ⁹			
ERIC	ne s'applique pas	45	45
Dissertation abstracts	74		74
Total de l'ensemble des études repérées: 201			

Dans la première stratégie, nous avons analysé les résumés des 201 publications répertoriées. Ce travail a permis de constater que, dans ces recherches, les chercheurs s'intéressent à la sociologie de l'éducation comme telle, c'est-à-dire à l'organisation sociale, soit dans l'institution, soit dans la construction sociale. Quelques articles (29) s'intéressent à la situation d'apprentissage: 14 études s'intéressent aux constructions du tissu social entre les élèves; 14 études s'intéressent à l'apprentissage en partant du point de vue de l'enseignant et une étude seulement part du point de vue de l'apprenant. Dans tous ces cas, l'objet d'étude est la construction sociale des interrelations dans la salle de classe.

Dans la deuxième stratégie, l'étude de deux publications récentes (1991) a permis de faire le point sur l'ensemble de la question ethnométhodologique. Flynn (1991) présente une recension des publications à partir des ouvrages américains. Lapassade (1991) regarde la question ethnométhodologique à partir des écoles anglo-saxonnes. Ces deux ouvrages couvrent autant le courant nord-américain qu'eupéen.

L'ouvrage de Flynn (1991) énumère les champs d'étude couverts par les ethnométhodologues: «organisations médicales, organisations juridiques, études de conversations, organisations bureaucratiques et administratives, organisations et institutions éducatives, organisations religieuses et mystiques, études ethnométhodologiques des lieux de travail artistique et scientifique» (p. 305-307). La recension de Flynn rend compte autant des publications de langue française que de celles de langue anglaise et couvre les années s'étalant entre 1925 et 1990. Les études ethnométhodologiques s'intéressent d'abord à l'institution comme organisation, puis à la réalité sociale administrative et à la construction des interrelations enseignants/enseignés dans la salle de classe.

Or, il est possible d'aller plus loin dans le domaine de l'éducation en s'intéressant à l'apprenant pour tenter de comprendre et d'expliquer par quels processus ce dernier arrive à faire siennes et à réutiliser les affirmations reçues comme enseignement. Pour ce faire, nous proposons une méthode qui vise l'étude d'un processus d'apprentissage dans une approche constructiviste de la réalité et mettant à profit l'apport de l'ethnométhodologie. Nous affirmons que l'ethnométhodologie peut être utile à l'étude d'un processus d'apprentissage. Voici la façon dont nous l'envisageons et un exemple de cette méthode.

Méthode proposée et un exemple d'application

Partant de l'agir et du discours de l'apprenant, nous considérons l'éducation d'un point de vue différent des ethnométhodologues précédents. La figure 1 permet de visualiser la dimension structurelle tout comme le caractère dynamique de la méthode de recherche mise de l'avant.

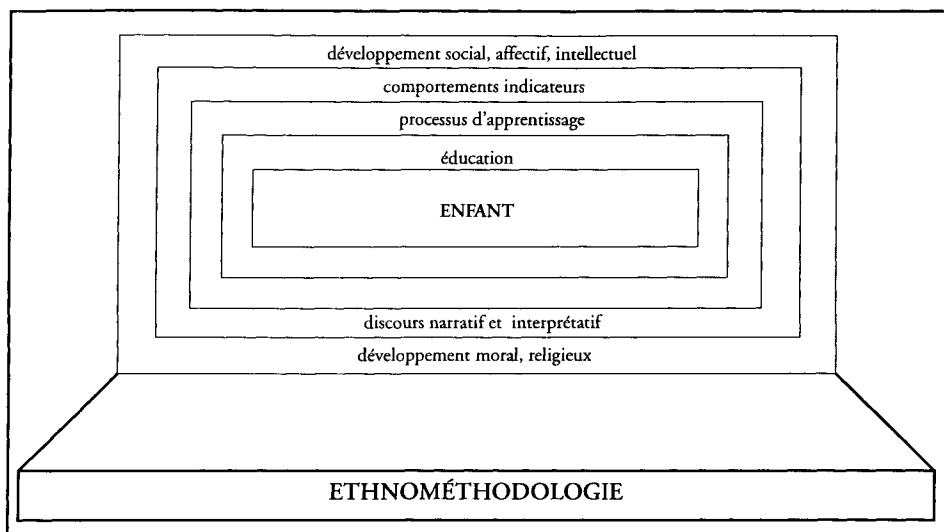


Figure 1 – L'ethnométhodologie et l'objet d'étude: le processus d'apprentissage

La superposition des rectangles amène le lecteur à percevoir les filtres qui colorent le sujet au cœur de l'étude. L'ethnométhodologie scrute l'objet de la recherche à travers le filtre du développement de l'enfant (premier rectangle extérieur) pour lire et interpréter correctement les comportements indicateurs et les discours tant narratif qu'interprétatif du sujet (deuxième rectangle): l'enfant (cinquième rectangle). L'objet de l'étude est un processus d'apprentissage (troisième rectangle) que l'enfant vit à travers l'éducation (quatrième rectangle). L'ethnométhodologie sert à la fois d'approche méthodologique et de posture intellectuelle. Les traits fins qui vont de la base au rectangle veulent signifier que l'ethnométhodologie comme posture intellectuelle sert de lentilles pour regarder l'objet d'étude.

La présentation de la méthode comprend l'échantillon de la recherche ainsi que les techniques utilisées pour la cueillette et la réduction des données.

L'échantillon

Nous avons retenu l'échantillon intentionnel, qualifié «le plus proche» (Deslauriers, 1991, p. 58) et offrant des renseignements à partir des cas les plus facilement accessibles. L'échantillon évolue en s'ajustant aux besoins de la recherche (Deslauriers, 1987) et correspond au modèle interactif tel que Huberman et Miles (1991, p. 37) l'ont présenté.

L'échantillon se limite à un groupe-classe et réduit ainsi le nombre des éducateurs et des éducatrices, ce qui permet de maintenir une certaine constance de

ce côté. L'étude privilégie un échantillon restreint de sujets suivis sur une période prolongée (un an ou davantage) plutôt qu'un grand nombre de sujets parce que l'analyse d'un processus d'apprentissage s'intéresse à sa construction évolutive avec les mêmes sujets (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990; Poisson, 1990; Deslauriers, 1991). Pour obtenir des informations de première main, l'informateur, qui fait partie de sa collectivité et y étant socialisé, est l'apprenant lui-même.

La cueillette des données

Trois techniques de cueillette de données sont nécessaires à l'objet d'étude: l'observation, l'entrevue et le journal de bord.

— L'observation

En vue de «mesurer le phénomène étudié à la faveur de méthodes systématiques d'investigation» (Lefrançois, 1991, p. 125), il faut recueillir des données descriptives par une «participation quotidienne à la vie du groupe étudié» (Deslauriers, 1991, p. 46) dans une position souple, qui met «l'accent sur le terrain et le caractère inductif de la recherche» (*Ibidem*).

En tenant compte de la réflexion du chercheur dans son journal de bord et en s'accordant au modèle interactif présenté par Huberman et Miles (1991, p. 37), les «systèmes narratifs» (Lessard-Hébert *et al.*, 1990, p. 142-150) rencontrent les buts de la recherche dont le vécu en contexte est le cœur. La prise de note décrit le vu, l'entendu, le vécu en y ajoutant la pensée du chercheur. Les données recueillies sont consignées avec soin et méthode. Ce travail se fait sur des feuilles-résumés telles que Lessard-Hébert *et al.* (1990) le mentionnent.

Les feuilles-résumés – Le chercheur résume sur une seule feuille sa visite sur le site, en y incluant des informations sur les gens et les événements, sur les thèmes émergents, sur les questions de recherche soulevées, sur les nouvelles hypothèses ou les idées à explorer, et sur les points ou les questions-cibles pour la prochaine visite (p. 109).

Il peut s'avérer utile de codifier certaines données pour en faciliter l'organisation. Cette codification ne se fera qu'après quelques séquences d'observation.

— L'entrevue

L'entrevue fournit un encadrement à l'intérieur duquel les répondants expriment leur compréhension des choses dans leurs propres termes (Deslauriers, 1991). Comme l'affirment Lessard-Hébert *et al.* (1990), «cette entrevue est dite non structurée en ce sens qu'elle n'est pas structurée du point de vue de l'intervieweur mais de celui de l'interviewé» (p. 158). Pour compléter l'information socioéconomique

nécessaire à la contextualisation de la recherche, le centre local de services communautaires (CLSC) du quartier fournit les données sur le milieu. Simultanément à la feuille de notes, le magnétophone est utilisé pour enregistrer les entrevues avec les sujets. Ainsi recueillies, les données de l'entrevue seront prêtes à être transcrites intégralement par une personne extérieure à la recherche.

— Le journal de bord

La tenue du journal de bord sert à décrire l'évolution de la recherche du point de vue du chercheur et à noter les interrogations, les modifications et les décisions dans les orientations du travail de la cueillette des données (Poisson, 1990; Lessard-Hébert *et al.*, 1990). La rédaction du journal chevauche les étapes de cueillette, d'analyse et d'interprétation des données. La tenue du journal de bord favorise la mise en lumière de la position du chercheur et permet de questionner le contenu recueilli dans les entrevues.

— La réduction des données

En ethnométhodologie, l'analyse des données produit une synthèse descriptive de l'objet d'étude. Ce travail part des pratiques des membres pour décrire leurs interactions et leur discours. Le traitement des données recueillies est un processus de décontextualisation et de recontextualisation (Lessard-Hébert *et al.*, 1990); il est nécessaire en recherche qualitative (Lahaye, Lessard et Tardif, 1991, p. 117). Ce processus conduit à identifier les cadres sociaux utilisés par les membres et les relations que les cadres sociaux entretiennent entre eux.

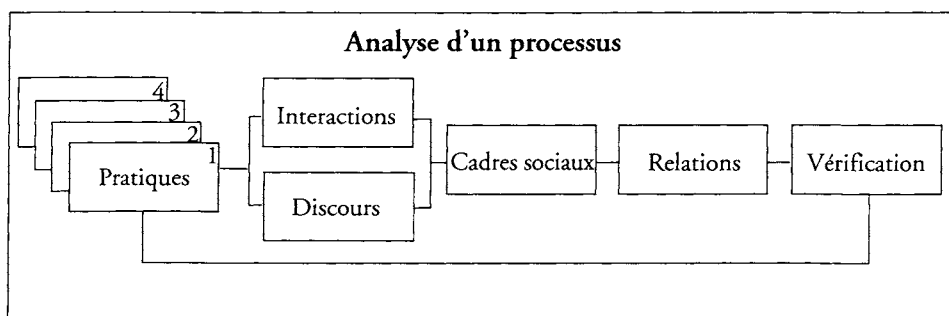


Figure 2 – Dynamisme de l'analyse d'un processus d'apprentissage

La figure 2 permet de percevoir le dynamisme du processus. Pour comprendre l'application de ce travail, nous présentons un exemple. Une dame arrive et se dirige vers la porte d'entrée de la maison à logements, les bras chargés de paquets. À l'extérieur, une fillette de six ans joue dans la neige sous le regard observateur de sa mère. Cette dernière quitte son enfant pour entrer. La fillette, quittant son jeu, court à la porte de la maison pour la maintenir ouverte. Quand la dame arrive près de la

fillette, elle lui dit: «Merci, c'est gentil de tenir la porte pour me rendre service!» Alors la fillette réplique: «C'est gentil et ça fait la paix aussi.» Les paroles de l'enfant sont accompagnées d'un large sourire et d'un regard pétillant. La mère se tournant vers sa fille promène un regard étonné (yeux agrandis) de sa fille à la dame chargée de ses sacs. Puis, la mère laisse tomber: «Elle a appris cela à l'école!»

«Elle a appris cela à l'école», affirme-t-elle. Ainsi, il apparaît évident que sans la recontextualisation de la conversation, le contenu du message et sa signification réelle échappent à l'analyse objective. La connaissance qu'a la chercheuse de la vie scolaire du milieu contribue également à la compréhension entière de ce qui se passe. L'attention que porte la chercheuse aux faits et gestes des enfants dans leur milieu de vie naturel pouvant servir à étayer la recherche en cours l'amène à noter l'incident dans le journal de bord. Ainsi, cette courte remarque de la mère permet de recontextualiser le discours de la fillette. En effet, la fillette a commencé sa vie d'écolière au mois de septembre qui a précédé l'incident raconté. Le thème d'animation pastorale scolaire était alors: «Bye! Bye! violence! Bonjour, paix!» C'est un thème exploité à la fois sur le plan humain et sur le plan chrétien. Tout le contenu du programme d'animation pastorale scolaire portait sur la sensibilisation à la présence de la violence dans le quotidien et sur des moyens à prendre pour bâtir la paix.

Tableau 3
Exemple d'analyse ethnométhodologique d'un énoncé
pour procéder au premier codage

«C'est gentil et ça fait la paix aussi.»	
Énoncé	Analyse
C'est gentil	<p>Ce premier membre de la réponse signifie la confirmation des règles sociales qui régissent les acteurs en place dans la société actuelle. Ces règles sont: lorsque quelqu'un se présente les bras chargés de paquets, tu lui portes secours en lui ouvrant la porte (contexte social en place).</p> <p>Cette conduite fait partie des règles de la politesse en vigueur dans cette société (contexte social en place).</p> <p>Comme enfant dans cette société, tu te dois de marquer ton attention aux autres et de poser des gestes de prévenance à leur égard (interaction en cours).</p> <p>Ce membre de la réponse témoigne de leur acceptation par la fillette, ce qui l'amène à produire une conduite sociale ajustée aux situations quotidiennes (interaction en cours).</p>
ça fait la paix aussi	<p>Ce membre de la réponse témoigne d'une autre réalité extrapolant la situation en cours et requiert de la part de la chercheuse une connaissance élargie du cadre de référence de la fillette (contexte social).</p> <p>En fait, il se réfère à un apprentissage scolaire, compte tenu de l'âge de la fillette (contexte social).</p> <p>Dans le programme d'animation pastorale scolaire de l'année en cours, le thème porte sur la paix pour contrer la violence (contexte social actualisé).</p> <p>La fillette suppose que sa réponse sera comprise par la chercheuse du fait de son insertion sociale actuelle (interaction en cours).</p>

On peut donc constater qu'en plus d'éclairer la réplique de la fillette, la recontextualisation laisse entrevoir le travail d'appropriation descriptible effectué par l'enfant. En effet, cette fillette a su se donner à elle-même, et de façon responsable, le discours entendu à l'école. Ce discours, elle le fait sien et le réinvestit dans le quotidien là où personne ne lui impose de contraintes. L'utilisation qu'elle en fait semble appropriée et originale à la fois, c'est-à-dire que la phrase «ça fait la paix aussi» témoigne de la compréhension du discours entendu à l'école et est réinvestie de façon significative dans un geste spontané. En même temps, ce commentaire favorise une meilleure compréhension du geste posé.

Parce que la fillette affirme «ça fait la paix aussi», elle met en lumière le sens entier de son geste et contribue en même temps à faire exister ce qu'elle affirme, c'est-à-dire «bâtir la paix». Les cadres sociaux utilisés ici par les acteurs en présence sont de deux ordres pour interpréter le réel et lui donner un sens. L'un relève de la bienséance en usage dans la société – tenir la porte ouverte pour un autre; l'autre, relève du sens chrétien – la volonté de contribuer à bâtir la paix – appris à l'école dans le programme d'animation pastorale scolaire.

Le travail de recontextualisation permet de livrer le vrai sens de l'action en cours. Tenir une porte ouverte à quelqu'un et affirmer «ça fait la paix aussi» n'a pas de sens en soi. La remarque de la mère remet dans un contexte plus large l'affirmation et, en même temps, en livre le sens authentique. C'est le recours au contexte d'origine qui permet de livrer l'indexicalité de l'affirmation et de lui donner son sens plein et entier.

Conclusion

Le panorama présenté a permis de comprendre que dans l'élaboration de l'ethnométhodologie, Garfinkel a emprunté certaines notions de base à trois théories scientifiques: la théorie de l'action, la phénoménologie et l'ethnolinguistique. Ceci nous a amenée à comprendre l'épistémologie de l'approche ethnométhodologique avant d'explorer les champs d'étude couverts par les ethnométhodologues. Constatant l'intérêt de cette nouvelle méthodologie de recherche pour les sciences de l'éducation, nous avons fait ressortir la convergence de l'univers paradigmatique du processus d'apprentissage et de l'ethnométhodologie. Voilà ce qui nous a amenée à élaborer une méthode de recherche qui prend en compte le caractère constructiviste de l'un et de l'autre.

Comme l'ethnométhodologie vise d'abord l'étude de l'interaction sociale en cours, il nous paraît intéressant de préconiser cette approche de recherche pour investiguer l'univers culturel des enfants d'âge primaire. N'oublions pas qu'un processus d'apprentissage se vit dans une interaction sociale marquée par la culture des intervenants. Il s'agit là d'une démarche qui veut répondre aux préoccupations actuelles du Conseil supérieur de l'éducation (1989) qui recommande aux chercheurs et aux chercheuses de contribuer à l'avancement de la science dans ce domaine particulier.

La compréhension et l'analyse de la personnalité culturelle des enfants au primaire constituent un objet de réflexion et de recherche à l'approfondissement duquel les chercheurs des sciences de l'éducation pourraient fort utilement contribuer (Conseil supérieur de l'éducation, 1989, p. 44).

Comme l'apprentissage est un processus induit d'une interaction sociale, l'ethnométhodologie pourrait creuser ce processus sous divers angles. Partant de l'apprenant, l'ethnométhodologue peut s'intéresser au construit de l'interaction sociale avec le pédagogue ou avec les pairs pour mettre en lumière les constructions sociocognitives. Ces études seront d'autant plus pertinentes qu'elles peuvent utiliser le vécu-en-contexte et non une situation créée pour les fins de l'étude.

Dans l'exemple brièvement analysé, il ressort que le réel en cause dans l'incident est véritablement une construction des acteurs sociaux et dans un contexte de l'ici et maintenant. L'incident relevé a pris un sens particulier à cause des acteurs sociaux et de leur discours. Une étude plus approfondie et élaborée à l'aide de l'approche ethnométhodologique permettrait de mettre en lumière la dimension culturelle particulière dans l'incident. Poursuivie sur un laps de temps prolongé, l'étude ethnométhodologique ouvrirait à la possibilité de voir s'élaborer la construction du sujet et d'en observer l'évolution. Le recours aux cadres primaires sociaux (Goffman, 1991) peut s'avérer prometteur pour une application concrète de l'approche ethnométhodologique. Cela facilite la mise au jour du profil culturel des enfants en indiquant comment les enfants traitent ou ne traitent pas les apprentissages scolaires tout autant que les apprentissages sociaux liés au milieu familial. Cela permet également de mettre au jour comment les enfants, en s'appropriant le discours entendu dans l'un comme dans l'autre milieu, école et famille, réutilisent le discours et contribuent à créer l'ordre social tout en étant eux-mêmes constitués dans leur agir par ce même ordre social.

NOTES

1. Dans son oeuvre maîtresse initiale en ethnométhodologie, Garfinkel mentionne à quelques reprises l'apport de Parsons dans la structuration de sa pensée. Parsons, en plus d'avoir dirigé la thèse de doctorat de Garfinkel, est l'auteur de plusieurs ouvrages inspirateurs pour Garfinkel. Revoir, dans les «Studies», les renvois de l'auteur aux pages VIII-IX; 57; 76. Voir aussi, dans Coulon (1987), ce que celui-ci affirme en page 5 à ce sujet.
2. Dans la théorie de l'action, Parsons et ses émules affirment que l'action sociale est normative, c'est-à-dire que les membres de la société obéissent à des règles cachées sans y déroger et qu'elle répète ces normes.
3. Garfinkel reconnaît l'oeuvre de Schutz en phénoménologie et dans l'étude des phénomènes. Le père de l'ethnométhodologie fait lui-même mention de Schutz dans son ouvrage des «Studies» aux pages 37; 55 dans la note n°7; 68; 76; 106; 111, note n°13; 114, note n°18; 263, note n°2; 272 et note n°9. Coulon (1987) tient la même position (p. 7-8).
4. *Verstehen* se traduit, bien qu'imparfaitement, par compréhension. Schutz développe cette notion en proposant l'étude des procédures d'interprétation telles qu'elles sont mises en oeuvre dans la vie de tous les jours pour donner un sens à ses actions et à celles des autres (voir Coulon, 1987, p. 7).

5. Pour plus de détails sur ces auteurs se référer à Coulon, 1987, *L'ethnométhodologie*, Paris: PUF, coll. Que sais-je? n° 2393, p. 10, note n° 5.
6. L'interactionnisme symbolique attribue aux membres interagissants un domaine de compétence pour dire et expliquer leur propre perception du quotidien. Leurs propos constituent ainsi un objet d'étude scientifique valide puisque que «c'est à travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux gens, aux symboles qui les entourent que les acteurs fabriquent leur monde social» (Coulon, 1987, p. 11).
7. Notez que dans ce tableau, les noms qui apparaissent en caractères gras identifient les auteurs et les groupes qui ont joué un rôle de première importance dans le travail de réflexion de Garfinkel.
8. Traduction de *accountability* qui sera expliquée ultérieurement dans le texte.
9. Des 68 ouvrages ou articles au total, nous n'en avons effectivement analysé que 53, car il a fallu en éliminé les répétitions dans les publications.

RÉFÉRENCES

- Charest, P. (1993). Une définition de l'ethnométhodologie conduisant à une méthode de recherche en sciences de l'éducation. In M. Anadon et D. Côté-Thibeault (éd.), *La recherche qualitative en éducation: réflexions sur ses fondements, ses méthodes et ses pratiques ARQ. Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, 135-162.
- Cicourel, A. V. (1979). *La sociologie cognitive* (1^{re} éd., 1972). Paris: Presses universitaires de France.
- Cinnamond, J. (1992). *The development of intersubjective trust: Rules and practices*. Thèse de doctorat, University Microfilms International, 5032.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les enfants du primaire* (n° 50-0371). Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deslauriers, J. P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Flynn, P. (1991). *The ethnomethodological movement: Sociosemiotic interpretations*. New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garnier, C., Bednarz, N. et Ulanovskaya, I. (1991). *Après Vygotski et Piaget, Perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (Trad. par Joseph, Dartevelle et Joseph). Paris: Minuit (1^{re} éd., 1974).
- Handel, W. (1982). *Ethnomethodology, how people make sense*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles et Montréal: De Boeck/ERPI.
- Huot, F. (1991). *Culture d'organisation, pratiques communicationnelles et intervention: l'exemple de la protection de la jeunesse*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *Advanced in social theory and methodology*. Londres: Routledge.
- Lahaye, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1991). L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 4, 105-123.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie: les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lecerf, Y. (dir.) (1985). *Pratiques de formation (analyses) ethnométhodologiques*. Paris: Université de Paris VIII.

- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville: Némésis.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Paris et Montréal: ESKA et Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York, NY: Free Press of Glencoe.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Quéré, L. (1992). *L'apport de l'ethnométhodologie à l'étude de la communication*. Conférence inédite donnée à l'Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Schutz, A. (1932). *Der Sinnhafte Aufbau Der Sozialen Welt*. Wein: Verlag von Julius Springer.
- Schutz, A. (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. ed. Maurice Natanson: The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. (1966). *Collected Papers III: Studies in Phenomenological Philosophy*. ed. I. Schutz. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Trottier, C. (1987). La nouvelle sociologie de l'éducation. *Les Cahiers du Labraps*, 1.